



REPUBLIQUE D'HAITI

---

## Dispositif de Formation et de Validation des Acquis de l'Expérience Professionnelle (VAEP) des agents de la fonction publique en Haïti

---

### Co-Responsables du Projet :

**Marcel PARIAT** Professeur en Sciences de l'Education, Université Paris Est Créteil,  
Président de Redford International  
[pariat@u-pec.fr](mailto:pariat@u-pec.fr), Tél. (33) 01.45.17.44.19

**Pascal LAFONT** Maître de Conférences en Sciences de l'Education, Université Paris Est  
Créteil, Membre de Redford International  
[pascal.lafont@u-pec.fr](mailto:pascal.lafont@u-pec.fr), Tél. (33) 01.45.17.44.19

**Jacky LUMARQUE** Recteur de l'Université Quisqueya, Membre de Redford International  
[jlumarque@yahoo.com](mailto:jlumarque@yahoo.com)

### Equipe administrative :

**Emilie Freger** Formation continue UFR Sciences de l'éducation et Sciences sociales,  
Université Paris Est Créteil  
[emilie.freger@u-pec.fr](mailto:emilie.freger@u-pec.fr)

En réponse à la demande de l'OMRH, dans une perspective d'amélioration des parcours de formation, de sécurisation des parcours de travail, d'inscription des institutions de formation et de travail dans une politique d'éducation et de formation tout au long de la vie, il apparaît fondamental que **la volonté politique gouvernementale porte le développement des conditions d'expérimentation et d'institutionnalisation de la Validation des Acquis de l'Expérience Professionnelle** pour répondre à tous ces défis.

D'une manière générale, en Haïti comme en France, la volonté politique gouvernementale, porteuse du développement des conditions d'expérimentation et d'institutionnalisation des dispositifs de Validation des Acquis de l'Expérience Professionnelle, trouve sa légitimité dans un projet de transformation, d'évolution, et de modernisation de la fonction publique.

L'urgence de la situation économique et sociale de la République d'Haïti incite à la **mise en œuvre de ces dispositifs VAE** sans pour autant ignorer l'impérieuse nécessité de **s'assurer de leur qualité** (démarche qualité et critères d'évaluation) **et de leur pertinence** (indicateurs permettant de mesurer les gains sociaux et économiques). En effet, si la VAE a connu un succès immédiat et que de nombreux acteurs s'en sont saisis, produisant ainsi une multiplicité d'initiatives déterminantes pour l'évolution du dispositif, et si pour autant elle est source d'interrogations, c'est parce qu'elle dessine des dynamiques dont les implications ne sont pas toutes ni maîtrisées, ni forcément souhaitées et souhaitables.

Il est donc essentiel que chaque Ministère de la République d'Haïti apporte son concours à l'amélioration des parcours de formation pour participer à l'effort collectif de redynamisation des carrières, et accompagner les parcours de travail, pour inscrire les institutions publiques et les services de l'État au cœur d'une politique d'élévation du niveau de certification, de qualification et de compétence visant à relever les défis inhérents à la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences des agents de la fonction publique.

Les dispositifs VAE répondent aux besoins **tant des individus que des entreprises** (Pariat, Lafont, 2012) de pouvoir faire reconnaître sur le marché du travail, au-delà des diplômes attestant des connaissances acquises à l'issue d'une formation, **les compétences effectives de chacun**. Les travaux conduits partout en Europe (Cedefop, 2010) ont mis en évidence les avantages et les points critiques **des dispositifs de VAE dans une perspective où les objectifs quantitatifs et qualitatifs étaient assignés** par la commission européenne, par les gouvernements nationaux ou régionaux. Ce nouveau mode d'acquisition d'un titre ou d'un diplôme est pleinement conditionné par plusieurs facteurs qui rendent compte des acteurs et de leur difficulté à s'inscrire dans une perspective de **sécurisation des parcours professionnels et de reconnaissance des qualifications**.

L'Office de Management et des Ressources Humaines (OMRH) a sollicité les services de l'Université Paris Est Créteil (UPEC), associée à l'université Quisqueya, pour mettre en œuvre une formation par la voie de la Validation des Acquis de l'Expérience Professionnelle (VAEP).

Fortes de **leur connaissance de la Société Haïtienne** : Les universités Quisqueya et Paris Est Créteil- Val de marne – UPEC- ont établi, au sein du réseau REDFORD-international, **un partenariat durable tant en matière de recherche que de formation** en

double diplômatation de Master, grâce auquel la réalité sociale, économique et éducative est analysée.

L'expertise de l'équipe de l'UPEC en matière de la VAE, est notamment attestée par **de nombreuses publications** mais également par **une pratique de formation à l'accompagnement, à l'évaluation** auprès d'un grand nombre de candidats, accompagnateurs, pilotes de projets...depuis plus d'une dizaine d'années. D'ailleurs, notre désignation comme **experts d'un projet Européen** – « *“University Recognition of Prior Learning Centers – Bridging Higher Education with Vocational Education and Training”* » nous a conduits à évaluer la qualité et l'orientation de la mise en œuvre du dispositif VAE au niveau de l'enseignement supérieur en Croatie et en Pologne à partir du transfert du cadre national des certifications appliquée en Ecosse.

En prenant appui sur leurs connaissances, leurs expériences, et des ressources humaines compétentes, l'UPEC et l'Université Quisqueya, proposent l'expérimentation en vue de l'institutionnalisation d'un dispositif de formation et de Validation des Acquis de l'Expérience Professionnelle. C'est dans ce cadre que s'inscrit le **séminaire de lancement** du jeudi 29 octobre 2015.

Proposé sous forme modulaire, ce dispositif de formation et de VAEP débouchera sur la validation - certification d'une licence sous la forme de six modules, intégrant une part de validation et une part de complément de formation. Cela permettra une réelle montée en compétences des agents de la fonction publique tout en favorisant l'acquisition, la reconnaissance, et la transférabilité de savoirs, savoirs faire, et savoirs être. Aussi, ce dispositif s'inscrit-il dans le droit fil des plans stratégiques de développement et d'actualisation des Compétences des personnels et agents de la fonction publique pour chaque secteur d'activité. C'est la raison pour laquelle il est dès à présent proposé aux agents de la fonction publique « faisant fonction » dotés de compétences non reconnues qu'ils souhaitent faire reconnaître pour accéder à des concours leur permettant de d'envisager une intégration pleine et entière au sein des services de l'État. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, l'École Nationale d'Administration Publique (ENAP) est associée à la démarche.

Cette journée de lancement du dispositif de formation par la VAEP, marque un tournant important pour l'évolution et la modernisation des services de l'Etat. L'expérimentation de ce dispositif institutionnel durant une année permettra de tirer les leçons de celle-ci pour mettre en œuvre une seconde cohorte qui inscrira le dispositif dans le cadre du développement durable. Ce dispositif, qui débouchera sur l'obtention d'un titre de licence, ouvrira d'autres perspectives d'obtention de titres plus élevés dans les années à venir, démontrant, s'il en était besoin, les défis et enjeux dont il est porteur pour l'avenir du pays.

**Ce séminaire de lancement** (le jeudi 29 octobre 2015) accueillera 25 candidats à la VAE pressentis, agents non titulaires de la fonction publique en situation de responsabilité au sein de différents services des ministères de la République d'Haïti.

La mise en place d'une démarche d'expérimentation visant à constituer un **focus groupe** (25 agents non titulaires de la fonction publique VAEP) inscrit dans **un processus modulaire de formation par validation des acquis de l'expérience professionnelle** au niveau d'une Licence en sciences de l'éducation : parcours « Espaces Sociaux du Travail ». Ces agents participeront à un premier module d'auto-positionnement. A l'issue de celui-ci, ils recevront une formation complémentaire (5 modules). Le focus groupe sera animé et piloté par l'UPEC et l'Université n partenariat avec l'Université Quisqueya. Une évaluation-bilan des travaux sera réalisée et remise aux instances commanditaires.

(Lancement le 29 octobre 2015)

La création d'un **séminaire thématique** associera des personnalités du monde universitaire, des décideurs des grandes entreprises, des représentants du monde associatif et des organisations non gouvernementales, ainsi que des membres du focus groupe, autour de **séminaires thématiques** relevant des facteurs critiques de mise en œuvre à l'échelle nationale. En vue de l'institutionnalisation de la Validation des Acquis de l'Expérience Professionnelle (VAEP). Le groupe de travail sera animé et piloté par les porteurs du projet. A l'issue des travaux, un rapport et des conclusions seront présentés aux instances commanditaires.

## **1. Séminaire de lancement**

---

Ce séminaire a pour finalité de sensibiliser les acteurs en situation de responsabilité dans les institutions d'éducation, de formation, et de travail, ainsi que les candidats potentiels à la VAE aux enjeux politiques, économiques, sociaux, éducatifs, et culturels inhérents à l'institutionnalisation et à l'opérationnalisation des dispositifs de Validation des Acquis de l'Expérience.

**Il s'agit de présenter une analyse comparée des systèmes nationaux et régionaux, et des initiatives locales en matière d'organisation, de structuration, et de Les Conditions d'expérimentation fonctionnement de la VAE, et d'esquisser les grandes étapes de mise en œuvre de la VAE en Haïti.**

### **A- Le focus groupe ou séminaire de formation**

*La planification des modules tiendra compte de l'état d'avancement des travaux réalisés par les étudiants-stagiaires VAE. La durée du parcours de formation/validation est d'une année.*

#### **Module de formation n°01 : séminaire 1**

##### **Motivations et formes d'engagement**

- ✓ **PARTIE 1 : PRESENTATION DU PROFIL DES CANDIDATS**
  - *Objectif : Analyse de la situation de chacun des candidats au regard de l'enjeu personnel, de l'enjeu institutionnel, universitaire et professionnel du dossier en vue de préparer sa lettre de motivation*
  - *Réalisation : Description des motivations de chaque candidat pour distinguer les motifs d'engagement dans cette procédure de Validation des acquis*
  - *Introduction de la notion de tableau de concordance (entre les contenus de l'expérience des candidats et ceux des enseignements de Licence - travail préparatoire à l'élaboration du tableau de concordance).*
  -
- ✓ **PARTIE 2 : DECLINAISON DES COMPETENCES EN LIEN AVEC LE NIVEAU DES RESPONSABILITES EXERCEES PAR LES CANDIDATS AU SEIN DE LEUR INSTITUTION**
  - **Objectif :** Réaliser un état des compétences grâce auquel il sera possible d'identifier les compétences à acquérir, à développer, à consolider au regard des attentes institutionnelles tant professionnelles qu'académiques.
  - *Réalisation : Analyse des référentiels emplois et fiches de poste qui définissent, en partie, la nature des activités et des responsabilités des candidats – Lecture analytique des contenus de formation pour envisager le montage d'un référentiel*

*de certification à partir duquel, des contenus de formation modulaire pourront être élaborés spécifiquement.*

### ***Module de formation n°02 : Atelier Méthodologique 2***

#### **Accompagnement : enjeux et postures**

✓ **PARTIE 1 : DE L'EVALUÉ A L'EVALUATEUR – « ADOPTE LE REGARD » DE L'EXAMINATEUR POUR MIEUX EVALUER SA PROPRE EXPÉRIENCE - INVENTAIRE DES QUESTIONS EVOQUÉES PAR LE DOSSIER DE VALIDATION DES ACQUIS**

- **Objectifs:** Réfléchir sur les destinataires du dossier, enseignants et professionnels (Profil ? attentes ? critères ?) S'approprier le dossier, « le comprendre de l'intérieur » en formulant soi-même les questions posées par le contenu du dossier de validation des acquis.
- **Réalisation :** Ecriture d'un dossier par les candidats en vue de l'auto-positionnement.

✓ **PARTIE 2 : LECTURE ET COMMENTAIRES DU DOSSIER DE VALIDATION DES ACQUIS**

- **Objectif :** Comprendre le schéma directeur du dossier remis au candidat et reformuler oralement les questions les plus complexes
- **Réalisation :** Lecture et présentation du dossier

### ***Module de formation n°03 : Atelier Méthodologique 3***

#### **Compétences et référentiel**

✓ **PARTIE 1 : LE DOSSIER DE VAE : UNE PRATIQUE D'ECRITURE UNIVERSITAIRE**

- **Objectif :** Prendre conscience des règles académiques de structuration (technique de la mise en œuvre des moyens d'expression) du dossier attendu pour mieux les dépasser.
- **Réalisation :** appropriation des références académiques (de l'utilisation de la bibliographie à celle des citations, en passant par la mise en perspective théorie/pratique)

**PARTIE 2 : LA SITUATION- PROBLEME**

- **Objectif :** Développer les capacités permettant d'effectuer et de justifier un choix pertinent de situations problème (au moins 2) puisées dans l'expérience personnelle et ou professionnelle en lien avec l'état des compétences (cf.

**Module n° 01), puis choisir des éléments significatifs, les hiérarchiser et les analyser dans la perspective du dossier, de conceptualiser l'expérience.**

- *Réalisation : Travail personnel sur le choix de la situation - problème et son intérêt pour le dossier de validation des acquis, Présentation de chacune des situations- problème et discussion sur la justesse de la proposition. Canevas méthodologique proposé aux candidats pour définir et analyser la situation problème : questions pour une démonstration.*

#### **Module de formation n°04 : Atelier Méthodologique 4**

##### **Dossier de validation et formalisation**

###### **✓ PARTIE 1 : DE LA SITUATION-PROBLEME A LA PROBLEMATISATION**

- *Objectif : Appliquer les principes méthodologiques et réflexifs proposés et aider au repérage des acquis, puis les orienter vers des pistes d'investigation afin de faciliter le passage vers la conceptualisation des pratiques.*
- *Réalisation : Présentation des écrits de chacun et analyse critique de la valorisation des contenus formalisés en termes de visibilité des compétences et de leur transferabilité, des capacités de chaque candidat à pouvoir mettre en relation et en perspective des fondements théoriques et un protocole d'observation de ses propres pratiques professionnelles ou sociales – Analyse du travail réflexif et apprentissage des processus selon lesquels chaque candidat est conduit à expliciter les effets de la confrontation de son intelligence discursive (expliquer, savoir) et de son intelligence pratique (montrer, voir).*

###### **✓ PARTIE 2 : EXEMPLES DE DOSSIERS DE VALIDATION : LECTURE CRITIQUE:**

- *Objectifs: Appropriation du dossier au regard des précisions apportées tout au long de l'avancée des travaux*
- *Réalisation : Lecture et analyse de productions issues de candidats ayant réalisé un parcours de validation satisfaisant (obtention totale du diplôme) et insatisfaisant (obtention partielle) au regard des exigences de la Licence dans le but de pouvoir identifier les limites de chacun des travaux.*

#### **Module de formation n°05 : Atelier Méthodologique 5**

##### **Evaluation de l'expérience dans le cadre de la VAEP**

###### **✓ PARTIE 1 : FINALISATION DE L'ECRIT ET ANALYSE DES DOSSIERS DE CHAQUE CANDIDAT**

- *Objectif : Appliquer les principes méthodologiques et réflexifs proposés et aider au repérage des acquis.*
- *Réalisation : Analyse du travail réflexif et apprentissage des processus selon lesquels chaque candidat est conduit à expliciter ce qu'il a produit ou ce qu'il*

*fait. Comment et pourquoi le produit-il ? Quelles représentations le candidat se fait-il de ce qu'il a produit pour améliorer son mode de production, et appréhender ce qu'il aura à faire, concourant ainsi à « se produire soi-même » ?*

### **Module de formation n°06 : Atelier Méthodologique 6**

#### **Audition et reconnaissance de l'expérience**

##### **✓ PARTIE 1 : PREPARATION A L'EPREUVE ORALE (AUDITION VAE)**

- **Objectifs :** Appropriation du dossier de validation et valorisation des principaux enseignements en termes d'acquisition de compétences sociales et professionnelles
- **Réalisation :** *Lecture individualisée et approfondissement des contenus. Analyse des pratiques et des attendus du jury de Validation en « mettant en scène la compétence ».*

**Les conditions d'expérimentation et la réalisation du parcours de validation des acquis de l'Expérience constitueront une des bases de structuration de la réflexion des séminaires thématiques relatifs à la question de la réduction des inégalités et à l'évaluation et au dispositif de VAEP. à l'institutionnalisation des dispositifs de VAE.**

#### **B – Le séminaire thématique**

Le séminaire thématique réunira des personnalités du monde universitaire, des décideurs des grandes entreprises, des représentants du monde associatif et des organisations non gouvernementales, ainsi que des membres du focus groupe au sein de séminaires thématiques afin de travailler sur les facteurs critiques de mise en œuvre du dispositif VAE dans la fonction publique et à l'échelle du pays.

La finalité poursuivie étant l'institutionnalisation du dispositif VAE dans tous le pays, dans tous les secteurs d'activités, pour tous les publics, le défi à relever est d'une ampleur considérable ; c'est la raison pour laquelle il nécessite la mobilisation de l'ensemble des acteurs politiques, économiques, et sociaux, des forces vives de la nation haïtienne au sein de ce groupe de travail.

Le séminaire thématique, groupe de travail permanent, sera mis en œuvre deux fois au cours du déroulement du programme d'institutionnalisation de la VAE. Ses travaux feront l'objet d'un rapport assorti de conclusions qui seront présentées aux instances commanditaires.

## 2. Institutionnalisation des dispositifs de Validation des Acquis de l'Expérience Professionnelle (VAEP)

---

La mise en œuvre des dispositifs de VAE ne se limite pas à un dispositif juridique, bien au contraire elle est génératrice d'**un phénomène social** (dont les initiatives existent dans le monde entier grâce aux relations partenariales internationales) qui engage un questionnement à la fois :

- **Politique** sur la place des diplômes dans la société,
- **sociologique** sur l'égalité d'accès à la formation,
- **social** sur la promotion des individus,
- **économique** sur la reconnaissance de leur compétence et de leur qualification,
- **pédagogique** sur les formes d'apprentissages variées

L'éducation et la formation tout au long de la vie sous-entendent une possibilité d'étaler dans le temps l'acquisition de connaissances. Ces modifications culturelles et institutionnelles induisent de nouvelles problématiques pour **les organisations de travail de la fonction publique**. En effet, qu'est-ce ce qui permet de dire que l'expérience est porteuse d'acquis ? Toutes les expériences sont-elles quantifiables et qualifiables ? Toutes les réponses à ces questions engagent-elles des procédures qui exigent **un retour sur soi, et en ce sens peuvent-elles s'avérer riches et constructives, mais aussi déstabilisantes et troublantes** ?

Ainsi, **des facteurs déterminants** seront analysés en croisant les perspectives liées :

- Au contexte socio-économique,
- A l'engagement des partenaires sociaux et institutionnels,
- Aux cadres institutionnels formels ou juridiques,
- Aux effets produits sur les politiques d'éducation et de formation,
- Aux bénéfices individuels et collectifs attendus
- Aux normes de qualité et d'évaluation
- A l'acceptation sociale des dispositifs d'éducation et de formation innovants
- L'articulation entre formation initiale et continue
- La relation entre Formation – Certification – Emploi - Qualification
- ...

Traversant **5** cinq préoccupations majeures :

- Existentielle : apprendre à être (démarche de transformation)
- Sociale : apprendre tant par le groupe (démarche collective de validation)
- Educative : apprendre dans le cadre d'une pédagogie alternative (démarche pluridisciplinaire)
- Cognitive : apprendre à apprendre (démarche réflexive)
- Intégrale : apprendre à articuler les cadres d'apprentissage (interrogation entre formel, informel, non formel)

**Les séminaires de formation tout comme le séminaire thématique constituent un espace d'échanges et de réflexions entre les différents acteurs susceptibles d'intervenir dans le champ de la Validation des Acquis de l'Expérience en Haïti.**

La double démarche d'expérimentation du focus groupe en formation, associée à celle du séminaire thématique constitué d'acteurs stratégiques pour la mise en place et le développement de la VAEP en Haïti, nécessite non seulement une planification pour l'année, mais aussi l'élaboration d'un projet pluriannuel de formation/validation à long terme pour de nouvelles cohortes de candidats. Les objectifs à atteindre au terme du projet d'implantation de la VAEP en Haïti, sont : l'élévation du niveau de qualification des différents publics (tous âges, secteurs d'activités...), la création de nouveaux métiers, outils, et de nouvelles structures publiques et privées de la VAEP, à l'articulation entre le social et le professionnel (tel(le)s que : Répertoire National des Certifications Professionnelles, Structures d'accueil et de conseil, guides pratiques, référentiels métiers, formations...). Aussi, la finalité de ce programme ambitieux est-elle d'inscrire Haïti comme pays leader au cœur d'un processus de développement des pays de la Caraïbe, et de l'accompagner dans sa dynamique d'affirmation et de reconnaissance sur l'échiquier international.

Lafont, P. & Pariat, M. (2012), (Extrait, pp.19-30, *in* Ertul S. Melchior J-Ph., Warin Ph. (Dir.), *Parcours sociaux à l'épreuve des politiques publiques*, Rennes, coll. Respublica, Presses Universitaires de Rennes, 216 p).

## **La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) : entre parcours d'adaptation des acteurs et injonctions politiques et institutionnelles**

### **Introduction**

La VAE offre la possibilité à toute personne, engagée dans la vie active depuis au moins trois ans, de faire valider son expérience, en vue de l'obtention d'un diplôme ou d'un titre à finalité professionnelle<sup>1</sup>, et modifie le schéma traditionnel selon lequel une certification était la sanction terminale d'un parcours de formation académique ou professionnelle. Désormais l'apprentissage par l'expérience professionnelle et sociale, au sens le plus large, inscrit dans des parcours de vie permet l'acquisition d'un savoir, d'un savoir-faire, d'une manière d'être, d'habitudes (Dubar, 2001, pp.180-181), et peut être considéré comme équivalent à la formation grâce à la délivrance d'une même certification attestée et reconnue. L'organisation de démarches individuelles et collectives de VAE démontre-t-elle que l'investissement partenarial entre organismes de formation et de travail répond à la nécessité de rendre plus lisibles les compétences des salariés, qui, devenant candidats, en produisent de nouvelles au cours du parcours de VAE. Cela constitue-t-il une plus-value tant du point de vue des individus que de celui des institutions ? Les effets de la mise en œuvre de la VAE mettent au jour des changements de parcours dus, d'une part à une dynamique de coopération conflictuelle entre acteurs individuels et collectifs, influencée par une diffusion argumentative qui s'origine dans les débats parlementaires révélant ainsi des clivages qui préexistent au dispositif, et d'autre part à de nouvelles sources de conflits sociocognitifs et une modification de la représentation des parcours professionnels des candidats.

L'observation participante au cours d'une trentaine d'entretiens pédagogiques et de jurys (Conseillers en Formation Continue (CFC), Responsables de structures associatives, formateurs en IUFM<sup>2</sup>, enseignants...) confrontée à l'analyse de discours de plus de soixante dix d'acteurs politiques et institutionnels (directeurs de ressources humaines (DRH), parlementaires<sup>3</sup>, représentants syndicaux...), permet de montrer que des représentations communes conditionnent l'engagement dans un parcours de validation, qui en répondant, à travers des projets individuels et collectifs, aux risques de la société (Beck, 2006), aux incertitudes (Castel, 2009) particulièrement de leur secteur d'activité respectif, font du dispositif un usage principalement défensif et préventif,

---

1

Art. L. 900-1 Alinéa 4 du Code du travail .

2

Institut Universitaire de Formation des Maîtres

3

Corpus documentaire: Journal Officiel, session ordinaire 2001/2002 (comptes rendus analytiques des séances publiques) à l'Assemblée Nationale, et au Sénat, et rapports des commissions du projet de loi de modernisation sociale n°2415.

comme dans sa version antérieure (Lenoir, 2000) en vue de sécuriser les futurs parcours professionnels et sociaux. Aussi, les questions de VAE qui s'y rapportent restent-elles encore posées au regard des problèmes méthodologiques et épistémologiques qu'elles soulèvent (Aubret, Gilbert, 2003). Et si elles ont donné lieu à de multiples contributions comme en attestent les travaux de nombreux chercheurs<sup>4</sup>, l'analyse des discours politiques préfigurant celle d'un espace de négociation interprofessionnelle corrélée à celle des résultats de la mise en œuvre de ce droit à la formation n'a pas encore fait l'objet de publication. C'est donc là, une occasion d'interroger les écarts entre les discours politiques et des résultats de la mise en œuvre de dispositifs institués.

## **1 – Une filiation argumentative qui interroge le passage d'un contexte parlementaire au contexte social**

L'exposé des motifs de la loi évoque la nécessité pour un tel dispositif de répondre au besoin de disposer de repères stables et socialement reconnus, de contribuer à la reconnaissance de diverses sources de connaissances relatives aux situations professionnelles, associatives ou bénévoles auprès d'un large public, de construire un autre sens de l'égalité professionnelle, de favoriser l'individualisation des formations en prise avec des préoccupations individuelles, de promotion sociale, les besoins du marché, de donner une nouvelle définition à la formation continue en terme de formation tout au long de la vie. Aussi, le discours des parlementaires aurait-il tendance à caractériser bien des injonctions politiques et économiques en associant la notion de parcours à des contextes précis, tout en proposant un élargissement des possibilités et une simplification des procédures de VAE, qui suscite une nouvelle dimension partenariale dans l'appréhension des parcours individualisés.

### ***1.1- Discours parlementaires***

Un des hauts lieux des décisions en matière d'orientation des politiques publiques bien, qu'elles soient influencées par des pratiques historiquement instituées (Abelès, 2000), conduit à s'interroger sur l'usage rhétorique de la notion de parcours dans les débats parlementaires portant sur le dispositif de VAE. Quelles en sont les imprégnations contextuelles qui transparaissent au niveau du discours politique? La volonté gouvernementale exprime le besoin d'une mobilisation des acteurs publics et privés, et pointe les errances des procédures mises en œuvre en matière de validation<sup>5</sup> par le passé,

---

4

Boutinet JP., Belisle R. (Dir.) (2009), Crognier P. (2007), Neyrat F. (Dir.) (2007), Gourmelen B. (2006), Lainé A. (2005), Gauron A., Labruyère Ch., Rosé J. (2004), Cherqui-Houot I. (2001), Farzad M., Paivandi S. (2000)...

5

L'inefficience et le caractère méconnu de la loi du 20 Juillet 1992 relative à la validation d'acquis professionnels (VAP) qui stipule que toute personne qui a exercé pendant cinq ans une activité professionnelle peut demander la validation d'acquis professionnels équivalent à une partie des

tout en soulignant la responsabilité des entreprises par rapport aux résultats obtenus en matière de parcours de formation :

*« Cette expérience est aujourd’hui insuffisamment prise en compte, aussi bien dans la construction d’un éventuel parcours de formation continue dans la vie professionnelle, en particulier en cas de changement d’employeur. Cela constitue un frein social ». (N. Pery, Secrétaire d’Etat, déléguée aux droits des femmes et à l’égalité des chances entre les hommes et les femmes)*

L’individualisation des parcours de validation au plus près des préoccupations individuelles est affirmée puisqu’elle est sensée permettre de contourner l’un des obstacles majeurs à l’évolution du droit à la formation, et atteste du soutien d’une majorité des acteurs sur lesquels le gouvernement a pu s’appuyer pour répondre aux réactions hostiles de certains corporatismes :

*« Beaucoup d’adultes renoncent à s’engager dans un parcours qualifiant parce qu’ils n’ont pas la possibilité de consacrer le temps nécessaire à un cursus complet de formation. La validation de leurs acquis favorisera des parcours plus pertinents, définis et limités et permettra un usage plus efficace de leur droit à la formation... En ce qui concerne la réticence des corps... les présidents d’université nous ont dit: cela va être très exigeant, parce que nous serons obligés d’offrir des parcours individualisés et qu’il va falloir faire évoluer nos modalités de validation... ». [Rapport H. Mignon – n° 2798]*

Cependant selon M. Terrier<sup>6</sup>, la volonté de rationaliser les parcours de formation qui conduit à leur raccourcissement dans le cadre de la VAE risque de produire un affaiblissement de qualifications. Aussi convient-il de légitimer le parcours de VAE par le poids de la preuve et ses modalités d’évaluation, notamment au moyen d’épreuves pratiques. Ainsi le rôle et les fonctions du jury de validation sont-ils interrogés quant à sa légitimité en matière de prescriptions des enseignements ou de formations professionnelles complémentaires, vecteur de pondération déterminant dans un parcours de validation :

*« Le projet prévoit un raccourcissement des parcours de formation d’adultes, il risque d’en résulter un affaiblissement de qualifications, que masqueront des titres ronflants... ». [Réf : Première lecture à l’assemblée nationale]*

## **2 - Comment les acteurs disent-ils leur parcours ?**

Des caractéristiques communes sont-elles repérables dans les parcours des candidats à la VAE ? Peut-on identifier des types de parcours professionnel et social

---

connaissances et des aptitudes exigées pour l’obtention d’une certification, incitent à l’élargissement des possibilités et à la simplification les procédures.

6

Député du groupe socialiste et rapporteur de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales.

susceptibles d'influencer les décisions d'engagement dans un parcours VAE? Le positionnement institutionnel influe-t-il sur les démarches individuelles et collectives? Les parcours de validation correspondent-ils à une adaptation aux lois "du marché"? Enfin, ces parcours s'imposeraient-ils à l'individu par des contraintes extérieures tout en lui laissant l'illusion qu'il en a fait le choix ? Aussi, avons-nous tenté d'observer comment dans un parcours de validation, les individus disent leur parcours professionnel et social et les effets de ce parcours de formation sur la représentation qu'ils se font de leur parcours biographique. Des différences majeures apparaissent selon les profils, tout comme des invariants, dans la mesure où il s'agit d'un parcours réflexif (Lafont, 2010) qui permet de s'adapter à des commandes institutionnelles.

## ***2.1- Des logiques qui président à la description des parcours***

Les difficultés auxquelles sont confrontés les candidats lors de leur parcours de VAE paraissent résider non seulement dans l'origine de leurs parcours biographiques, mais aussi dans la confrontation aux normes institutionnelles. Aussi, avons-nous constaté que les représentations et les positions réflexives dont les candidats et leurs accompagnateurs sont capables de faire preuve dans la formulation de leur expérience et dans leur démarche de validation, sont de nature à déterminer les probabilités d'aboutissement positif de leur parcours de formation, et à permettre d'accéder à l'intelligibilité de l'articulation des positions institutionnelles et individuelles. La réussite d'un parcours de validation, si comme toute autre parcours de formation, elle augure d'un changement d'un parcours professionnel, social, personnel, pour autant celui-ci est-il toujours de nature à réduire les effets d'un déterminisme scolaire et social (Baudelot, Establet, 2009)? Pour un candidat CFC, comme pour une candidate contractuelle chargée de mission auprès du Recteur d'une académie d'Ile de France pour les personnels précaires (emplois aidés), la référence à l'incertitude de leur propre avenir professionnel est explicite dans leurs propos compte tenu de leur statut de contractuels à durée déterminée : « j'ai un CDD d'un an [...] à renouveler chaque année [...] mon DAFCO peut me remercier chaque année »<sup>7</sup>. Pour ces deux sujets, le positionnement personnel renvoie autant au questionnement de leur identité professionnelle que sociale, mais il n'est pas sans interroger l'identité personnelle, au sens du soi historique au sens où Ricœur l'entend: «demain, s'il le faut, il faudra que je rebondisse, que je me reconstruise autant professionnellement qu'à titre personnel [...] je ne pourrais pas en rester là», ainsi l'aspiration à une reconnaissance en forme de légitimation de soi est sous jacente.

Pour deux autres sujets, toutes deux fonctionnaires (formateurs en IUFM, enseignants...) il s'agit d'une recherche de légitimité de soi empreinte d'une aspiration à évoluer professionnellement, dans le but d'accéder à une promotion dans un cas, ou afin de se maintenir dans son poste pour y être reconnue dans l'autre, mettant ainsi en évidence une fonction de légitimation du parcours de VAE.

L'apparente certitude, attribut du statut de fonctionnaire, renvoie en fait à une incertitude quant à soi, car tout se passe comme si l'ordre était inversé par rapport au CFC, et à la chargée de mission, le statut étant apparemment gommé pour laisser place à une quête de légitimité révélatrice d'une autre forme d'incertitude. Pour ce qui est des candidats VAE de la Confédération des Maisons des Jeunes et de la Culture de France (CMJCF), la nature de la demande, à la fois individuelle et institutionnelle, génère également de l'incertitude dans les discours.

Si, pour une part, elle relève vraisemblablement d'un habitus du milieu professionnel, lui même inscrit dans une histoire collective, pour une autre part, elle résulte de la demande institutionnelle qui est porteuse de représentations de possibles remises en question professionnelles susceptibles de déboucher sur des mobilités professionnelles futures en raison des évolutions et des transformations que connaît le secteur d'activité, telles que le développement des délégations de services via les collectivités territoriales. Ainsi, si les professionnels du secteur professionnel de l'animation socioculturelle sont généralement coutumiers d'une mobilité professionnelle, qui peut laisser supposer qu'ils jouissent d'une relative faculté d'adaptation au changement, c'est surtout du au fait que la réalité du marché de l'emploi leur offre l'opportunité de choisir le moment et la nature de leur mobilité. Or, s'ils entreprennent un parcours VAE pour lequel s'ils sont candidats à titre individuel, c'est aussi parce qu'ils subissent une contrainte de la part de leur institution employeur qui se traduit par une démarche collective génératrice de la prise de conscience des incertitudes qui pèsent sur leur avenir professionnel. En d'autres termes, si auparavant ils choisissaient leur mobilité, ils craignent à présent de devoir la subir, situation, jusque là inconnue d'eux, source de déstabilisation pour certains, susceptibles de venir s'ajouter aux incertitudes inscrites dans leurs histoires personnelles.

Pour les candidats postiers, la mobilisation en matière de VAE est centrée sur l'individu, au sens de la transmission des savoirs et des compétences considérés comme nécessaires pour exercer un métier. Aussi, participe-t-elle à la construction d'une identité professionnelle, ce qui devrait les conduire à agir davantage comme des "*professionnels*", capables de rigueur dans l'exécution des tâches qui leur sont confiées, et de développer des capacités d'adaptation aux diverses situations rencontrées pour mieux maîtriser les contours et les limites de leurs interventions et de leurs incertitudes. La formation professionnelle et la VAE apparaissent comme des outils majeurs de la construction de leur professionnalité, car le parcours de professionnalisation «*met en scène*» des acquis personnels ou collectifs, tels les savoirs, les connaissances, les capacités et les compétences (Wittorski, 2005, pp. 27-28). Pour ces candidats, si la VAE a pour cible les métiers, elle peut aussi s'apparenter à une construction sociale et impliquer tout à la fois le repérage des emplois et du champ professionnel (métierisation postale) et l'institutionnalisation des modes de reconnaissance des qualifications et des compétences (référentiels revisités des métiers, diversification d'accès à l'emploi, contenu et validation des actions de formation, modification des grilles d'évaluation des compétences), vecteur de légitimation de leur parcours professionnel. Il s'agit bien de former des professionnels

créatifs, impliqués, réactifs, capables de répondre positivement à des situations toujours singulières et non de simples exécutants adaptés au poste de travail, qui appliquent des recettes dépassées au moment même où elles sont promulguées (Durance, 2005).

Le point de vue selon lequel il y aurait équivalence entre les parcours de formation traditionnel et parcours de formation par la VAE est corroboré par la majorité parmi l'ensemble des candidats qui apportent un éclairage complémentaire, fondé sur le processus de prise de conscience des liens entre savoir expérientiel et connaissance académique, ce qui permet d'éviter la dichotomie entre théorie et pratique. En revanche, les candidats qui opèrent une distinction entre les deux parcours évoquent un manque de repères techniques dans le parcours de VAE, révélant ainsi les limites de l'expertise des «*formateurs accompagnateurs*» qui, en cas d'absence de référentiel sont censés leur donner les clés de lecture leur permettant d'établir des liens entre contenu de formation et expérience (Soulisse, Patte, 2006).

### **3 – Des incitations stratégiques aux injonctions institutionnelles**

Pour certains promoteurs de la VAE, le dispositif pourrait contribuer à l'avenir au rééquilibrage des effets des différents types de parcours de formation. En outre, mesurée à l'aune de la dépense des entreprises, la VAE pourrait abaisser le coût de formation (Besson, 2008), en réduisant le temps des parcours de formation, argument maintes fois repris pour susciter l'adhésion des entreprises<sup>8</sup>. Mais, peut-on attendre de la VAE qu'elle permette une utilisation plus rationnelle des sommes consacrées à la formation, concentrant ainsi les efforts de l'entreprise sur des personnes engagées dans la démarche de validation, et répondant à leur besoin de formation et de qualification sans les couper de leur milieu de travail ?

Pour les pouvoirs publics, la finalité déclarée de ces actions est la progression professionnelle; elles s'inscrivent dans le cadre de parcours visant la qualification, et doivent donner lieu, autant que possible, à des certifications reconnues lorsqu'elles existent, au terme de celui-ci<sup>9</sup>. En pratique, il convient de s'interroger pour délimiter le champ des formations pouvant être suivies dans le cadre de ce dispositif, et plus particulièrement sur le lien entre les compétences recherchées et la qualification du salarié. Ainsi, la VAE peut-elle poser des problèmes de management aux cadres responsables de salariés, dont la qualification change au regard du parcours de validation. Par exemple, un changement de positionnement de l'encadrement dans la mise en œuvre des actions de formation se serait produit, dans la mesure où les responsables de formation au sein du Groupe La Poste affirment que: «La hiérarchie s'est déjà engagée pour soutenir les candidats à la VAE en leur offrant la possibilité de les suivre dans leurs démarches et de financer les coûts relatifs à un parcours de validation. C'est dans ce sens

---

8

Documents du Centre Académique Validation des Acquis de Créteil.

9

Circulaire ministérielle, Ministère de l'emploi et de la solidarité, 3 mars 2000.

que la direction souhaite soutenir les salariés et les fonctionnaires dans leurs démarches de validation, comme dans leur parcours de professionnalisation»<sup>10</sup>.

Cependant, il ressort de ces expérimentations du changement, que l'implication des managers de proximité ne serait pas forcément celle attendue par la direction et par les publics auxquels ils s'adressent, car pour eux, avoir en charge, en plus de leur quotidien, la gestion des ressources humaines, à laquelle ils disent ne pas avoir été formés, ou ne pas forcément aspirer à y être confrontés dans le cadre des démarches de VAE, devient problématique: «Cela nous renvoie à l'élargissement de nos fonctions, à un champ de compétences pour lequel nous n'avons pas été réellement été formés, car j'estime qu'une réunion d'information n'est pas une formation à proprement parler ». Ainsi, au sein du groupe La Poste, la VAE s'apparente-t-elle à un continuum dans lequel chacun entend trouver un intérêt en sollicitant des actions de formation ou un parcours de validation. A l'analyse des témoignages des candidats parus dans des publications, journaux internes, un formatage à «*l'idéologie de marché*» (Balastre, 2002, pp. 20-21), apparaît fondé sur une logique de satisfaction des besoins de la clientèle (Lazuly, 1998), en corrélation avec des compétences professionnelles en constante évolution, configurées dans des dynamiques et processus de professionnalisation. La réforme postale et le changement d'orientation stratégique permettent d'ailleurs une formalisation plus rigoureuse des référentiels existants et la création de nouveaux: «c'est une réelle opportunité d'aller plus loin et de renouveler son ingénierie de formation en intégrant les nouvelles dispositions »<sup>11</sup>.

---

10

Responsable national des mobilités professionnelles et de la formation.

11

Conformément à l'accord national de branche.

## Conclusion

Si l'État affirme une volonté de sécuriser les parcours professionnels en développant des dispositifs qui visent à mieux protéger les salariés et les aider à être plus mobiles face aux aléas de la vie professionnelle et sociale, la VAE s'inscrit dans cette stratégie qui tend à mobiliser les notions d'activation, d'autonomisation et de responsabilisation des personnes face à leur parcours. Cela soulève de la part des partenaires sociaux des questionnements relayés par les difficultés qu'éprouvent les candidats lors de leur parcours de validation quand il leur est demandé de mettre en œuvre une parole réflexive, sous-tendue par « des récits biographiques » qui constituent en « une contrepartie couramment exigée de celui qui demande assistance, statut ou protection sociale » (Astier, 2007). Or, l'injonction politique et institutionnelle à l'autonomie peut entraîner une remise en cause des traits de personnalités, et contribuer au renforcement d'incertitudes identitaires et chroniques qui touchent la société, prise entre « le culte de la performance » et « la fatigue d'être soi » (Ehrenberg, 2000). Cela témoigne des limites susceptibles d'être attribuées à une forme d'instrumentalisation du dispositif de VAE pouvant aller jusqu'à des souffrances individuelles et psychologiques. Si l'affirmation de l'individu en tant que sujet à part entière se retrouve partagée et soutenue par l'ensemble des acteurs interrogés sur les conditions de changement, d'épanouissement, de développement et de transformation, elle raisonne comme une réponse aux incertitudes des parcours professionnels et sociaux (Rincquesen, Rossin, Boisson, 2010) qui, dans la cadre de la VAE, oppose une conception libérale du droit à la formation à une autre centrée sur les garanties collectives offertes dans l'accès à la formation et la gestion des parcours professionnels. En attendant des individus qu'ils soient capables de se préparer, d'anticiper, et d'assumer, donc de s'adapter aux risques sociaux, les candidats naviguent-ils au gré de leur «parcours» fait «d'incertitude» qui revêt des contours tout en nuances selon les histoires tant professionnelles, que sociales, ou personnelles et des contextes institutionnels dans lesquels ils évoluent, entre parcours d'adaptation, «responsabilité individuelle» et injonctions politiques et institutionnelles dans une société qui «cherche à se dégager de responsabilités collectives » (Liétard, 1993, p.6) contrairement à l'esprit du législateur.

## Bibliographie

- Abelès M., *Un ethnologue à l'Assemblée*. Paris : Odile Jacob, 2000.
- Astier I., *Se raconter aux autres*, Sciences Humaines, n°184, 2007.
- Aubret J. et Gilbert P., *Valorisation et validation de l'expérience professionnelle*, Paris, Dunod 2003.
- Beck U., *La société du risque, traduction française*, Paris, Flammarion, 2006.
- Besson E., *Valoriser l'acquis de l'expérience : Une évaluation du dispositif de VAE*, rapport remis au premier ministre au nom du secrétariat d'état chargé de la prospective, de l'évaluation des politiques publiques et du développement de l'économie numérique, Septembre 2008.
- Baudelot Ch., Establet R., *L'élitisme républicain*, Paris, Seuil, 2009.
- Balastre G., *A La Poste, les agents doivent penser en termes de marché*, Le Monde Diplomatique, Octobre 2002.
- Castel R., *La montée des incertitudes : Travail, Protections, Statut de l'individu*, Paris, Seuil, 2009.
- Dubar C., *La crise des identités professionnelles. L'interprétation d'une mutation*, Paris, Presses Universitaires de France, 2000.
- Durance P., *Les entretiens de la mémoire de la prospective : Jean-Paul Bailly*, Lipsor, CNAM, 2005.
- Ehrenberg A., *la fatigue d'être soi*, Paris, Odile Jacob, 2000.
- Lafont P., « *L'accompagnateur VAE : acteur de formation et agent de régulation des relations tensionnelles au sein d'une organisation de travail* », Frétigné C. et De Lescure E. (coord.). *Les métiers de la formation. Approches sociologique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010.
- Lazuly P., *L'idéologie du client*, Le Monde Diplomatique, Décembre 1998.
- Lenoir H., *Usages sociaux de la validation des acquis professionnels – loi de 1992*, Paris, Actualité de la formation permanente, n°167, 2000.
- Liétard B., *Les effets individuels et sociaux des pratiques de reconnaissances des acquis*, Paris, Actualité de la formation permanente, n° 124 , 1993.
- Soulisse P., Patte F., *Parcours VAE : motivations et satisfaction des candidats aux titres professionnels par la VAE*, Montreuil : AFPA, 2006.
- Rincquesen H. de, Rossin L., Boisson Ph, *La validation des acquis de l'expérience : un ascenseur social efficace*, Direction du développement et de l'action régionale – Service des Etudes, de la statistique et de la prospective, 2010.
- Ricoeur P., *L'herméneutique biblique*, Paris, Cerf, 2001.
- Wittorski R., *Formation, travail et professionnalisation*. Paris, L'Harmattan, 2005.

Lafont, P. & Pariat, M. (2012). (Extrait de *Revista de Anthropología y sociología: Virajes, Volumen 14, Fascículo 1*, 15-45).

## **Evolución de las políticas públicas de educación en cuanto a la formación permanente de adultos: ¿Diversidad y normalización de los dispositivos de Reconocimiento y de Validación de la Experiencia Adquirida (RVEA) en Europa?**

### **Introducción**

La validación de los conocimientos adquiridos mediante la experiencia a través de vías no formales o informales<sup>12</sup>, puede considerarse como un vector de interculturalidad, que permite lanzar puentes entre las distintas formas de culturas, de carácter educativo, económico, o social, resultantes de comportamientos y representaciones de los actores históricamente reconocidos.

Por ello, el « producto intercultural » de las percepciones e intercambios entre protagonistas invita a un enfoque de tipo estructuracionista, en la medida en que la interculturalidad reenvía, entre otras cosas, a encuentros y percepciones « del Otro », que no lo es tanto el que viene de un territorio extranjero, sino el portador de otra cultura, de otra manera de pensar la organización y el funcionamiento de la sociedad. El enfoque estructuracionista aprehende las estructuras sociales desde el punto de vista del movimiento, ya que permite definirlo como el “proceso de las relaciones sociales que se estructuran en el tiempo y en el espacio mediante la dualidad de lo estructural” (Giddens, 1995: 39). Las explicaciones funcionalistas que han descuidado la competencia y la actividad intencional de los actores, prefieren atribuir una lógica y una racionalidad autosuficientes al sistema social mismo, sin abandonar no obstante, la tentación de pensar las partes de una agregación social en referencia a un todo, lo que nos conduce, “a través del espacio-tiempo, a asociar el “sistema social” a la creación de modelos regularizados de relaciones sociales concebidas como prácticas reproducidas” (Giddens, 1995). Ahora bien, si parece evidente que los intercambios culturales no producen todos ni los mismos efectos, ni las mismas consecuencias, ¿puede una “cultura de reconocimiento”, inducir modalidades de RVEA construidas o en construcción a través de un proceso intercultural?

¿Si el concepto de interculturalidad permite dar cuenta de una articulación, de una interpenetración, de un re-equilibrio entre representaciones y conductas adoptadas por los actores del dispositivo del RVEA en ciertos territorios, con la preocupación de mejorar los intercambios entre los sistemas y los actores concernidos, ello tendrá por principio de organizar deliberadamente la relación entre grupos o individuos culturalmente diferentes?

---

12

La Unión Europea, en su estrategia de la educación a lo largo de la vida, considera que los términos de “reconocimiento y validación del aprendizaje no formal e informal”, cubren las mismas dimensiones de la validación de la experiencia adquirida.

¿Por lo tanto, el dispositivo del RVEA puede servir “de pantalla contra la continuación de las dominantes culturales internacionales, que nunca tanto como hoy reducen la diversidad cultural” (Abdallah-Pretceille y Thomas, 1995:52). Y, si muy pocos países, o incluso ninguno, ponen en tela de juicio la pertinencia de la validación de los aprendizajes no formales e informales, se pueden sin embargo ignorar las divergencias propias de cada territorio que expresan los actores individuales e institucionales?

Se trata, entonces, de considerar la cultura como “el sistema de representaciones que, al contextualizarlo, da coherencia, y... significado a lo vivido colectivo e individual. Las culturas no difieren, en efecto, por su contenido, sino más bien por la manera de organizar estos contenidos, de asociarlos y de jerarquizarlos” (Guillaumin, 1994:160-161). Así pues, opciones pedagógicas, políticas, económicas y sociales operan y/o son operadas, por los actores y hacen eco a nivel de la conciencia que éstos tienen de los intereses que están en juego y de los desafíos que sus decisiones revelan, y que se refieren a zonas profundamente arraigadas en ellos, dependientes de estructuras, de valores y creencias.

El enfoque comparado es singularmente difícil ya que “las diferencias culturales pueden encontrarse en cualquier lugar: entre dos individuos, entre dos profesiones, entre dos regiones, entre dos continentes, y así sucesivamente por grados infinitos de variaciones” (Camillieri, 1993:36). Sin embargo, la realidad parece especialmente compleja, puesto que los procesos de RVEA a nivel europeo, no han convergido en un modelo único, a imagen de los sistemas educativos, pero que sí han generado expresiones culturales múltiples. Por ello, si la aplicación del dispositivo de RVEA se distingue por su diversidad y la pluralidad de sus enfoques, se inscribe en oposición a un modelo uniforme, a través del cual, la cultura puede reducirse a su sola expresión territorial y local, lo que llevaría a una visión culturalista de las sociedades como lo dice Appadurai (2001).

De esta forma y teniendo en cuenta las especificidades culturales de los países considerados en este artículo, como objeto de estudio, podría decirse que más allá de las estrategias del marco comunitario, las características de interculturalidad influyen sobre las condiciones de surgimiento del dispositivo de RVEA, al igual que sobre las modalidades de su experimentación, y de su aplicación. Nuestra contribución se basa en el análisis por una parte, de los datos resultantes de un corpus constituido a partir de documentos legislativos (textos de ley), informes políticos, (autoridades públicas) informes de síntesis (Cedefop, Dares), estudios de centros de investigación (Cereq), artículos de investigadores y de otro parte, diez entrevistas realizadas con, responsables de formación y recursos humanos de organizaciones del trabajo, de responsables sindicales y de miembros de las organizaciones sindicales.

## **1. La naturaleza de los incentivos europeos**

Desde finales del Siglo XX, “el rendimiento global de la economía europea ha resultado decepcionante, y la brecha entre Europa y Norteamérica, e incluso algunos países de Asia” (Comisión de la Comunidad Europea, 2004) ha aumentado. El origen principal de esta afirmación radica en las deficiencias estructurales de los países se originada en su diversidad, respecto a su situación inicial, la diferencia de las condiciones que prevalecen y de los retos específicos a los cuales se encuentran enfrentados.

Esta brecha que separa aún Europa de sus competidores, ha incitado a una estrategia comunitaria que comenzó a establecerse en el año 2000 en Lisboa donde el Consejo Europeo lanzó una política estratégica ambiciosa de desarrollo con el fin de convertir a Europa, desde ahora hasta el 2010, “en lo que se refiere a la economía del conocimiento, en la más competitiva y la más dinámica del mundo, capaz de generar un crecimiento duradero, un incremento cuantitativo y cualitativo del empleo y una mayor cohesión social” (Tessaring, Wannan, 2004:3).

Emergen, entonces, cuestiones decisivas que hacen eco, entre de una parte, las relacionadas con la implementación de dispositivos de reconocimiento y validación de los conocimientos adquiridos por la experiencia y de otra parte, las relativas a la educación y a la formación a lo largo de la vida, puesto que por primera vez, los Jefes de Estado y de Gobierno han abordado asuntos relativos a la política educativa. En el año 2001, en la ciudad de Brujas en Bélgica, los Directores Generales de la formación profesional de los Estados europeos adoptaron una iniciativa en común, que fuera confirmada por la declaración de 31 Ministros de Educación en el 2002 en Copenhague. En efecto, éstos se comprometieron en un proceso de aumento de la cooperación en materia de formación profesional, con el fin de impulsar la convergencia a través de objetivos como la transparencia, la calidad de la formación, el reconocimiento mutuo de las competencias y las cualificaciones, el desarrollo de la movilidad y el acceso a la formación permanente. El proceso de Copenhague proporcionó así, el marco general para el desarrollo de la formación y la enseñanza profesional en Europa.

Así, para el 2020 deben alcanzarse los objetivos europeos siguientes (Eurostat, 2010:243):

- al menos 95% de los niños que tienen entre 4 años y la edad de la escolaridad obligatoria deberían participar en la enseñanza pre-escolar;
- la proporción de jóvenes de 15 años que tienen un control insuficiente de la lectura, de las matemáticas y de las ciencias debería descender bajo el nivel del 15%;
- la proporción de los jóvenes que dejan prematuramente el sistema de educación y formación debería ser inferior al 10%;
- la proporción de los adultos entre 30 y 34 años de edad, graduados de la enseñanza superior debería ser al menos de un 40%;
- una media de al menos un 15% de los adultos entre 25 y 64 años de edad, -debería participar en actividades de educación y formación permanente.

Ante la disminución de las oportunidades de empleo de las personas poco cualificadas, es imperativo un mejor reconocimiento de la importancia y el valor del aprendizaje, del conocimiento y de las competencias<sup>13</sup>.

El refuerzo de la participación en la educación, en la formación, y en la adquisición, al menos, de las competencias básicas en lectura y escritura, debería reducir los obstáculos a la movilidad geográfica, reconociendo las aptitudes y las competencias adquiridas en el extranjero, y permitiendo a los jóvenes, en particular, de poder familiarizarse con la formación y el trabajo en otros países. Pero, aparece igualmente de capital importancia que las competencias y la formación no sean reservadas únicamente a las élites.

En Barcelona, en el 2002, el Consejo Europeo definió como objetivo principal el aumento de las competencias profesionales y como objetivo suplementario el de hacer de la educación y de la formación, desde ese año hasta el 2010, una referencia de calidad mundial, en particular, en cuanto a un mejor enfoque de la solicitud de formación, fundamento de una estrategia de aprendizaje a lo largo de la vida. Sin embargo, si numerosos países emprendieron medidas para incentivar el aprendizaje permanente de adultos, faltan generalmente estructuras coherentes. Numerosos elementos fundamentales de calidad, entre los cuales, el refuerzo del estatuto y del papel de los profesores y formadores, los sistemas que garantizan la calidad, los sistemas de orientación y consejo, la mejora de la permeabilidad entre los sectores, no funcionan aún a una escala suficientemente amplia para ser satisfactorios. Por ello, la convergencia entre los sistemas de formación profesional en Europa sigue siendo lenta y problemática, en tanto los Estados nacionales se vinculen a sus prerrogativas nacionales en materia educativa y al principio de subsidiariedad en este ámbito, aunque desde mediados de los años ochenta, la tendencia a la convergencia de la formación profesional parece haberse acelerado.

Sin embargo, la importancia y la realidad del problema del reconocimiento de las competencias adquiridas por la experiencia profesional, parecen haber sido subestimados respecto a las profesiones no reguladas; lo cual ha sido destacado por las instancias y las autoridades que intervienen en los debates y las decisiones comunitarias, así que por los interlocutores sociales europeos. La atención está puesta, entonces, en el reconocimiento mutuo de las certificaciones según dos objetivos distintos: uno con fines académicos y otro con fines profesionales.

## **2. La aplicación de los dispositivos de RVEA en los países del sur de Europa**

---

13

Cerca de 80 millones de ciudadanos de la UE son poco cualificados. Se considera que desde ahora hasta el 2010, alrededor de la mitad del crecimiento neto del empleo, se referirá a trabajadores dotados con calificaciones de nivel superior, algo menos del 40% tendrá una calificación de nivel secundario superior, y solamente un 15% de los empleos estará ocupado por trabajadores de nivel escolar elemental.

## **2.1 - Aplicación del dispositivo de Validación de la Experiencia Adquirida en Francia**

En Francia, la Validación de la Experiencia Adquirida (VEA) es uno de los elementos fundamentales de la ley de modernización social de 2002. Esta ofrece la posibilidad a “toda persona que ha sido contratada desde al menos tres años, de hacer validar su experiencia”<sup>14</sup>, con el fin, de convertir su experiencia personal, profesional, o social, en título o en certificado profesional<sup>15</sup>. Por ello, el esquema tradicional, según el cual, un título era la aprobación terminal de una formación académica o profesional, se encuentra modificado, puesto que en un sentido más amplio, el aprendizaje por la experiencia profesional y social (Dubar, 2001), permite la adquisición de un conocimiento general, de unos conocimientos técnicos, de una manera de ser, de prácticas, y, puede considerarse como equivalente a la formación gracias a la entrega de un mismo título certificado y reconocido certificación reconocida.

En el año 2009, cerca de 75 000 expedientes fueron juzgados admisibles por el conjunto de los Ministerios expedidor encargados de expedir las Certificaciones de Validación de la Experiencia Adquirida del y un jurado examinó alrededor de 58 000 expedientes (cuadro A). Aproximadamente 32.000 candidatos obtuvieron una certificación por la VAE o sea un 13% más que en el 2008.

Después de una ligera reducción en el 2008, el número de certificados de Validación de la Experiencia Adquirida vuelve a suscitar desde el 2003 una tendencia al aumento del dispositivo: el número de candidatos certificados había progresado mucho durante los primeros años de evolución significativa del número de expedientes aceptados (+ 65% entre 2003 y 2004, + 28% entre 2004 y 2005) luego más moderadamente (+ 15% entre 2005 y 2006, + 16% entre 2006 y 2007). En total, desde 2002, 167.000 candidatos obtuvieron una certificación por el dispositivo de Validación de la Experiencia Adquirida.

En el 2009, el número de candidatos juzgados admisibles para la obtención de títulos del Ministerio de Educación nacional progresó en un 13%. En cambio, después de haber aumentado de manera excepcional en el 2007 (+ 83%) a causa de una recuperación en el plazo de tratamiento de los expedientes, el número de candidatos juzgados admisibles a los títulos de los Ministerios de Asuntos sociales y de la salud disminuyó

---

14

DO de 28.04.2002, decreto n° 2002-615 tomado para la aplicación del artículo 900-1 del código del trabajo y los artículos L.335-6 del código de la educación.

15

La ley creó una Comisión Nacional de la Certificación Profesional (CNCP), encargada de establecer, y de actualizar, el Registro Nacional de las Certificaciones Profesionales (RNCP); éste tiene por vocación de poner a la disposición de los individuos y empresas una información actualizada sobre las certificaciones; clasifica por nivel y por ámbito, todas las expedidas por los Ministerios certificadores, así como las certificaciones de calificación profesional (CQP). Hasta ahora, se han inscrito una veintena de CQP al registro, sobre alrededor 300 entregadas por los organismos de ramas profesionales.

desde el 2008: en un -11% en el 2009 y en un -26% en el 2008. Si el predominio del Ministerio de Educación nacional se redujo mucho desde el 2004, con la accesibilidad por medio de la Validación de la Experiencia Adquirida a los títulos de los otros Ministerios, sigue siendo aún el Ministerio certificador más importante: algo menos de la mitad (47%) de los candidatos graduados por el dispositivo de la Validación de la Experiencia Adquirida en el 2009, obtuvo un título de la enseñanza profesional y tecnológica del Ministerio de Educación nacional. En el 2008 éstos fueron del 49%, en el 2007 de 46% y en el 2004, un poco más de seis sobre diez.

El número de candidatos graduados en el 2009 por los Ministerios a cargo de la defensa y el equipamiento sigue siendo aún escaso, pero progresó; es el caso, en particular, de los licenciados del Ministerio de Defensa (de 185 en el 2008 a 266 en el 2009).

Tabla A • Candidatos a la Validación de la Experiencia Adquirida en los diferentes Ministerios de certificación

	Número de candidatos aceptables				Número de candidatos presentados			
	2006	2007	2008	2009	2006	2007	2008	2009
Ministerio de la Educación nacional	23 148	25 594	28692	32460	22284	21967	22013	22290
Ministerio de la enseñanza superior y de la investigación.	nd	nd	6909	6764	3935	4529	4309	4476
Ministerio de la Agricultura	839	799	961	1043	365	371	446	522
Ministerios encargados de la acción social y de la salud..	16 235	29 720	22065	19675	10400	16111	13899	19504
Ministerio encargado del empleo.	9 855	10 178	10659	10863	9360	8983	8632	8743
Ministerio de la juventud y de deportes.	2 503	nd			1407			
Ministerio de la Defensa.	151	155	413	591	86	78	210	331
Ministerio de la Cultura.	1 193	1 201	1221		26	1108	1125	

Ministerio encargado de los oficios de la marina	nd	nd		82	74	64	68	82
Total de los Ministerios de certificación...	<b>entre 56 000 y 59 000</b>	<b>entre 75 000 y 80 000</b>	<b>entre 72 000 y 75 000</b>	<b>Entre 72 000 y 75 000</b>	<b>47 937</b>	<b>app. 55 000</b>	<b>app. 53 000</b>	<b>app. 58000</b>

Fuente:Dares, 2010.

Entre los candidatos, las mujeres siguen siendo mayoritarias, y los cursos de posgrado aparecen como los títulos más buscados. Sin embargo, la validación de la experiencia adquirida muestra dos tipos de desequilibrio, uno el que se presenta entre las universidades y otro, respecto al territorio donde funcionan las universidades.

Más allá del acompañamiento de las profesiones emergentes que corresponden a las nuevas necesidades, tanto locales como nacionales, Adecco<sup>16</sup> quiere proporcionar una cualificación que destaca la voluntad de reconocer los aprendizajes no formales o informales adquiridos por los desempleados para que se beneficien de una forma de validación, portadora de cambio en las prácticas y en la política de formación profesional. El proceso de aplicación del dispositivo de la VEA, al ser demasiado estandarizado, genera una fuerte divergencia entre las expectativas de los actores locales y las exigencias de los Ministerios certificadores. Se revela así una lógica que genera el deseo de crear alternativas para complementar el acceso tradicional a las certificaciones.

En el sector del trabajo temporal se ilustra la complejidad del control del sistema territorial. Con 700.000 empleados temporales diferentes por año, lo que representa el equivalente de 130.000 personas y 5.000 permanentes,... “la ley de cohesión social abrió la vía de nuevas actividades de colocación, contratación y acompañamiento de los desempleados en estructuras específicas, reforzando su papel de contribución a la cohesión social, y haciendo de este sector de actividad un sector trampolín (hacia el empleo) para los jóvenes”<sup>17</sup> en Adecco Francia (Responsable Social de Empresa).

Se inició un dispositivo en la región de Alsace<sup>18</sup> y en Franche Comté<sup>19</sup> con la Asociación de Formación profesional de Adultos (AFPA) “Pass' competencias de empleados temporales”, con el fin de “fidelizar estos empleados tanto como a los

16

Empresa de laboral temporal

17

Es un dispositivo especial para facilitar la inserción de los jóvenes en el mundo del trabajo.

18

Región del este de la Francia

19

Otra región del este de la Francia

clientes, y responder a las escaseces de calificación con una fuente de empleo” (jefe de proyecto servicio formación).

La confederación de las casas de los jóvenes y de la cultura de Francia (CMJCF) impone que todas sus federaciones regionales se movilizan en el dispositivo de la VEA y lo inscribió en un medio propio a cada una de ellas. Más allá de la confrontación sobre la renovación de sus dirigentes, este planteamiento refuerza la imagen positiva del CMJCF, jugando la carta de la calidad, y conduciendo su personal a un mejor nivel de calificación, haciendo al mismo tiempo un argumento de promoción, fidelización, y de atracción en un mercado competitivo: “las nuevas competencias son indispensables para ejercer en el campo de la educación popular, de la economía social y solidaria, en especial aquellas que se refieren al control y al desarrollo de los territorios, en el consejo, a la auditoría, a los intercambios internacionales” (DRH).

La diversidad de las situaciones locales, reporta a la necesidad de un control regional y muestra la dificultad de volver coherente la oferta en cuanto a la juventud y la educación popular. La complejidad de las situaciones estrechamente vinculada a la multiplicidad de colaboración institucional, en particular, con las colectividades territoriales, ha implicado una ampliación de las funciones de algunos responsables con el fin de garantizar “el diagnóstico y el proyecto de desarrollo, así que los planes de acciones..., como es el caso del desarrollo de la red mediante la creación de MJC en relación con las colectividades y la entre los municipios” (DRH).

La política de gestión de los recursos humanos ha sido calificada de compleja y múltiple, o incluso problemática en la escala de las colectividades territoriales\_a causa de la “estructuración del empleo vinculada a la pirámide invertida de las edades y al nivel de los puestos de dirección a proveer... Una colectividad local no espera de un personal federal que administre simplemente un equipo, sino que también sea fuerza de proposición en un territorio. Es necesario formar dirigentes capaces de administrar equipos como los de recursos humanos y de analizar su medio, de responder a las cuestiones de sociedad...” (DRH). Se hace hincapié en las mutaciones sociales enfrentadas por el sector, y a las cuales debe adaptarse, apelando a una toma de conciencia de todos os actores para lograr la evolución de la formación del personal del sector y demostrar una aptitud a la movilidad profesional y a la adaptación a los cambios políticos locales: “el desarrollo de delegaciones de servicio público conduce en ocasiones a los electos a dejar a un lado la vida asociativa y a crear funciones de jefe de proyecto de políticas de la ciudad...” (DRH).

A las discordancias debidas a los contextos sectoriales y a los territorios, se añaden las que resultan de los procesos particulares del desarrollo. Independientemente de las jerarquías, estos dinamismos espaciales diferenciados confirman la aparición de una autonomización de los espacios políticos, encargado de definir y aplicar políticas propias sobre los territorios, proceso también localizable en la formación profesional y el

reconocimiento de los aprendizajes adquiridos por la experiencia, cuya declinación aparece tanto en las políticas públicas europeas, como nacionales, regionales, y locales.

Así pues, si existen diferencias de desarrollo entre regiones, departamentos o lugares que no tienen a priori ninguna vocación a ser idénticos, la influencia de las políticas nacionales y sectoriales imprime, mediante características en parte comunes y en parte específicas, una orientación a las acciones de formación profesional en relación con las identidades micros territoriales. Estas observaciones revelan una discordancia en términos de resultados que se explica, en particular, por la diversidad de las capacidades y/o de las voluntades de financiamiento de las organizaciones de formación, certificación, y trabajo, influidas por decisiones políticas en referencia a Besson (2008) y estratégicas de actores regionales, estatales (Ministerios certificadores).

## 2.2 - Aplicación del dispositivo de Validación y certificación de las competencias en España

A partir del Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral, la validación y acreditación de los aprendizajes y las competencias es una consecuencia del ajuste de los ciudadanos y las estructuras sociales a los retos de la sociedad del conocimiento, asociada a la sociedad del aprendizaje en la que la formación permanente, entendida como toda actividad de aprendizaje emprendida y desarrollada a lo largo de la vida (De Arriba, 2007) cobra protagonismo. En el 2008, el presupuesto para el mapa itinerario planeo 30 millones la evaluación y la del aprendizaje no-formal se asociaron al profesional capacidades para el período 2009-2010. La tabla siguiente muestra las figuras provisionales antes de la adopción de la legislación.

Tabla: Inicial provisional presupuesto fuero validación en España- 2009-2010

Fuente: Souto-Otero, M. (2009)

Sin embargo, en el primer año de la puesta en práctica del proceso, las condiciones cambiaron. La administración central financiará la primera convocatoria para la utilización del dispositivo en el 2011. Según el ministerio de la educación nacional, los costos del entrenamiento para cada médico serán de 300 euros, así como para cada utilización del dispositivo. En 2010, 3.000 médicos serán capacitados y 8.000 se espera que busque el dispositivo en el 2011, podría llegar a costar \$ 3,5 millones de euros. En el futuro se busca a solicitar los individuos para financiar el procedimiento de validación de las competencias (Alonso, 2010: 7).

En materia de educación superior se están dando pasos agigantados en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, y un ejemplo de ello es la reciente aprobación del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior MECES (*Real Decreto 1027/2011*); a la vez se empiezan a concretar propuestas de validación y

acreditación de competencias en la Universidad (Retortillo Osuna, 2011). Estas iniciativas responden al *Real Decreto 11892/2008* que regula las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias y los procedimientos de admisión, donde se contempla el acceso a los estudios de Grado de personas que carecen de una titulación habilitante, pero que poseen una experiencia profesional susceptible de ser acreditada, y a las demandas empresariales que necesitan que la formación especializada de Postgrado que los trabajadores reciben en la empresa, sea acreditada por organismos oficiales.

Los procesos de acreditación consisten en la evaluación de los aprendizajes, así como su reconocimiento y certificación en el sistema educativo formal y no formal, independientemente de que se hayan adquirido mediante sistemas formales, no formales e informales en la perspectiva de Medina (2009), constituyen un proceso de enlace entre el empleo y la formación (Arbizu, 2007). El procedimiento de validación y acreditación de competencias profesionales se puede definir, por tanto, como el conjunto de actuaciones dirigidas a evaluar y reconocer los conocimientos existentes, las aptitudes y la experiencia obtenida por las personas durante largos períodos y en diversos contextos, incluidos los no formales y los informales.

En conjunto, podemos concluir que estas experiencias de acreditación de competencias satisfacen los objetivos del *Real Decreto 1224/2009* de facilitar habilidad de los ciudadanos, la movilidad de la población activa, de fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida, de lograr una mayor satisfacción personal en relación con el desempeño laboral y una mayor cohesión social, especialmente respecto de aquellos colectivos que carecen de una cualificación reconocida.

Es en este contexto, que en Aragón (España), la dirección de la Unión General de los Trabajadores (UGT) creó un “centro de formación interno de formación profesional, a partir de la experiencia de formación adquirida en materia de formación continua y los desempleados en búsqueda de empleo” (representante del UGT). Este representante sindical describe “la importancia de los dos sectores favorecidos por la región de Aragón (“electricidad” y “cocina”), haciendo hincapié en la necesidad de calificar trabajadores en sectores donde el empleo es más precario, dada la ausencia de calificaciones de la mano de obra en cuestión”. Destaca, por otra parte, el desarrollo de instancias de consulta y la toma en cuenta de la representación sindical.

Los representantes sindicales son regularmente solicitados, en particular, en el consejo regional de la formación profesional. En cuanto a los de la Confederación de las Pequeñas y medianas empresas - CEPYME-, hacen hincapié en la necesidad de anticipar las evoluciones y transformaciones del mercado laboral, y ello especialmente en los sectores de la metalurgia, construcción, y logística, en un contexto ahora mundializado. Su concepción de la formación profesional se inscribe en referencia a una necesidad de acompañamiento de las evoluciones y transformaciones del mundo de la producción, “elemento de acompañamiento de la flexibilidad de la producción, favoreciendo la

adaptabilidad con el fin de mejorar la capacidad de empleo de los desempleados en una perspectiva que es la de las competencias mundiales”.

Por otra parte, para la representante a la cámara de comercio de Aragón, la vocación de ésta se limita a la organización de la formación continua; ya que no es solicitada para participar en el dispositivo de la VEA, aunque constata que cerca del 50% de la población de 15 a 40 años de edad es poco calificada, no obstante que posee una experiencia profesional”. Así pues, la cuestión de la VAE o “Procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales” (Pérez, Mendoza, 2011), se encuentra puesta en exergo, para los trabajadores no graduados.

El Instituto Nacional del Empleo (Inaem) tiene por misión: la promoción del empleo, la intermediación, la formación; e interviene en el campo de la formación continua sobre la base de convenios intersectoriales. Si el acceso al empleo en España está facilitado por la adquisición de un título, al parecer se constata actualmente, un fenómeno de sobre calificación o desclasificación de la población activa” (Director de la Agencia de las Calificaciones Profesionales de Aragón). La política de formación profesional regional integra a los interlocutores sociales y económicos al análisis, y a la reflexión en la elaboración de su plan provisional quinquenal.

La concepción de la formación profesional en Aragón, y en España, se inscribe claramente en referencia a la necesidad de acompañar las evoluciones y transformaciones del mundo de la producción. El dispositivo de concertación y negociación establecido por la Agencia de las Calificaciones Profesionales a nivel regional tiende a retransmitir y poner en coherencia las expectativas de los actores sociales y económicos, y produce una movilización de los interlocutores sociales en el campo de la formación profesional y al reconocimiento de las competencias adquiridas por la experiencia conforme a las orientaciones políticas nacionales y europeas.

### 2.3 Aplicación del dispositivo de Validación y certificación de las competencias en Italia

Estos últimos años, algunas regiones italianas han introducido las herramientas para la validación del aprendizaje no-formal e informal, adoptando diversos acercamientos. En el primer caso, las regiones han asumido que su sistema regional de las calificaciones, debe desarrollar la oportunidad para ver el aprendizaje validado y reconocido si las capacidades fueron adquiridas no formalmente o informal y han indicado eso como derecho individual (Regiones Emilia-Romagna y Toscana)<sup>20</sup>.

En el segundo caso, el proceso de la validación y el reconocimiento del aprendizaje no-formal e informal, se ha considerado según lo ligado al reconocimiento de los créditos para el acceso a formal entrenamiento o educación (Valle D'Aosta, Lombardía, Marche,

Umbría). En el tercer caso, el proceso de la validación se considera como herramienta para promover y aumentar el profesionalismo de los individuos que hacen frente a la integración y al reingreso al empleo (Véneto y Lombardía).

Ante estas evoluciones, los interlocutores sociales italianos parecen haberse movilizado más concretamente sobre las cuestiones relativas al empleo, a las condiciones de trabajo y a las remuneraciones, que sobre las relativas a la formación y al reconocimiento de la experiencia adquirida, aunque la crisis económica impuso varios procesos de reconversión. Para el futuro, los actores sociales y económicos se muestran conscientes de la necesidad de llegar a una mejor aproximación entre “el mundo de la formación y el mundo del trabajo”. Se implican en el debate sobre la mejora de las distintas competencias, y en el desarrollo de las posibilidades de formación. Por tanto, tienen un papel fundamental que desempeñar en la promoción de la VEA ante el público y los actores susceptibles de sentirse concernidos, debido “a que la configuración actual ha cambiado, ya que los trabajadores en niveles bajos no tienen las mismas capacidades de trabajo y están asignados a tareas diferentes.

Las empresas solicitan así de sus empleados más autonomía y dedicación para que puedan controlar su trabajo y ser polivalentes; sin embargo, el sistema de clasificación de las cualificaciones no permite registrar esta diversidad o esta ampliación de competencias” (responsable centro de formación, responsable sindical); sin embargo, los interlocutores sociales han desarrollado conjuntamente un proyecto de investigación sobre las necesidades de competencias relativas a empresas establecidas en 16 sectores diferentes, de modo que los resultados sean difundidos ante los servicios públicos, en particular, la información sobre las tendencias a largo plazo del mercado laboral.

La valorización de los aprendizajes no formales e informales fue sostenida por el programa de la Unión Europea “Leonardo Da Vinci”<sup>21</sup>, el cual comenzó en el año 2006, requerido por una reagrupación de asociaciones y de sindicatos de PYME; éste implementa los procedimientos de identificación, de desarrollo, de examen, y finalmente una metodología, un conjunto de herramientas apropiadas, permiten identificar y demostrar que los aprendizajes fuera del marco formal tienen un valor social y económico, a menudo poco reconocido por las PYME europeas. Uno de los objetivos es el de crear las mejores condiciones para que los directores de PYME apoyen la creación de nuevas oportunidades de capacitación - internas o externas -, en una perspectiva más amplia de un panel de expertos de capacitación, que se inscribe a lo largo de la vida de los individuos. Al valorizar las inversiones en la formación permanente, el proyecto de la VAE responde a las necesidades expresadas por los consejeros, los formadores, los directores de PYME, los Directores Generales, respecto a la creación de herramientas y metodologías destinadas a sostener las PYME y los obreros que tengan la intención de aumentar las bases de su conocimiento; este hecho permite, en efecto, de identificar las

experiencias y las competencias desarrolladas durante experiencias de trabajo no formal, o en contextos de aprendizaje informal.

Se trata “de una perspectiva innovadora a la disposición de los individuos para aumentar su esfuerzo continuo, contribuyendo a hacer competitivas las organizaciones de trabajo en las cuales se insertan, y de afrontar los retos que impone la competencia en una economía basada actualmente en la sociedad del conocimiento” (consultor de empresa); lo cual tiende a plantear una oposición a la pusilanimidad de las perspectivas “de las empresas que no experimentan ningún interés con relación a la certificación de las formaciones y de sus trayectorias de formación, en razón de los riesgos de reclamación” (responsable centro de formación, responsable sindical).

### **3. La aplicación de los dispositivos de la validación adquirida en los países del Norte de Europa**

#### **3.1 - Aplicación de los dispositivos de Validación de las competencias en Dinamarca**

Dinamarca, en gran parte, ha logrado afrontar los retos de la modernidad y la mundialización. Con las primeras reformas del mercado laboral (1994), el desempleado se convirtió en una persona activa y responsable que tiene derecho a formaciones y ayudas, pero al mismo tiempo está sometido a normas estrictas. Después de un cambio de Gobierno (2001), algunos programas se transfirieron del Ministerio del Trabajo y del empleo al de la educación, con el objetivo de un acercamiento global, y una cooperación con las empresas, y los interlocutores sociales. La activación de las políticas del empleo tiene por objeto poner bajo condiciones de actividad, ya sea en forma de trabajo o de formación, el pago de una parte o de la totalidad de la asignación de los subsidios versados a los desempleados. Se conceden algunos fondos públicos para realizar programas de formación continua y avanzada, y los interlocutores sociales son responsables, en gran parte, de la decisión sobre el modelo de financiación de la educación y la formación de adultos.

En el año 2004, una nota de orientación sobre el refuerzo de la validación de los conocimientos adquiridos, fue establecida para ser presentada ante el Parlamento; ésta se articula a la oferta de nuevas filiales nuevos sectores, la garantía de calidad, así como a una organización más armoniosa de los estudios, de las actividades sociales, y del tiempo libre (reforma del sistema danés de consejo y orientación profesional, 2003). En el 2006, dos textos sellan la voluntad política de apoyo para el desarrollo de las aplicaciones en cuanto al reconocimiento de los aprendizajes informales y no formales, así que sobre la evolución de todos en el mercado laboral y el Acuerdo sobre la ejecución de la estrategia del Gobierno en materia de mundialización.

La política danesa de VEA fuera en el sistema de educación formal, sigue el Plan de acción para una mejor educación; ésta hace hincapié en la validación, y le reserva un lugar en primera fila. Así propone que en el sistema educativo se tenga en cuenta el reconocimiento del aprendizaje informal y no formal, y que algunas iniciativas se tomen en la enseñanza destinada a los adultos y a la formación continua, con el fin de mejorar las posibilidades de evaluación y reconocimiento del aprendizaje no formal e informal (OCDE, 2007). Se trata de cubrir tanto la enseñanza secundaria, como la formación profesional, la educación de adultos, o la enseñanza superior. La validación de las competencias de la experiencia la más importante esta gracias al en la enseñanza y la formación profesional; por fin, en el 2007 se ha concedido a cada individuo el derecho a poder validar sus anteriores experiencias de aprendizaje en el marco de la educación de adultos y de la formación continua.

La nueva política coloca las necesidades del individuo en el centro de sus acciones y su objetivo es el de volver el proceso lo más accesible y flexible que sea posible. En el 2006 se registraron por iniciativa de los individuos 651.411 solicitudes de validación de competencias.

El sector privado presenta una larga tradición de validación, con ejemplos de prácticas remontándose a los años noventa. Una gran parte de esta experiencia está vinculada al reconocimiento de la experiencia profesional. No obstante esta práctica ha experimentado un reciente incremento, los sindicatos sostienen a los individuos que presentan una solicitud de reconocimiento de sus competencias adquiridas adquiridos fuera del sistema escolar. Además, hay numerosas iniciativas de validación del aprendizaje no formal e informal en el sector asociativo en Dinamarca.

### **3.2 Aplicación de dispositivos de Validación de las competencias en el Reino Unido**

En Inglaterra, Irlanda del Norte, Escocia, y el País de Gales, se han o se están desarrollando directivas que proponen posibilidades de aplicación del dispositivo de reconocimiento de los aprendizajes formales, no formales o informales; pero todos se encuentran en diferentes etapas e indican prioridades propias a cada uno, desde la enunciación a mediados de los años ochenta, de las primeras voluntades políticas de definición de los conocimientos resultantes del aprendizaje no formal o informal. La preocupación fue entonces de hacer posible el acceso al proceso de formación, de poder asignar créditos a aquellos que estaban excluidos de los cursos tradicionales de formación, y de mejorar el nivel de educación para favorecer las trayectorias ascendentes. Durante este tiempo, se han producido entre Norteamérica y el Reino Unido transferencias de conocimientos y experiencias en cuanto a la acreditación de los aprendizajes fuera del sistema formal, y ello ha afectado directamente los criterios de concepción para las nuevas calificaciones profesionales nacionales (NVQ) y las calificaciones profesionales escocesas (SVQ). Los principios de concepción de estas calificaciones destacan que la atribución del crédito en la calificación debe ser

independiente del método, de la duración, y del lugar de adquisición de la calificación; por eso, están concebidas y segmentadas en unidades, basadas en competencias cuya evaluación estaba fundada en la evidencia de la ejecución. Sobre la base de estos principios de concepción, la definición de los aprendizajes adquiridos no formales e informales ha sido conceptualizada a partir de la producción de pruebas, para las unidades de acreditación que dividen la calificación; esto tuvo los efectos inmediatos de legitimar este tipo de apropiación de competencias y de llamar la atención sobre la dificultad para reunir las pruebas de la detención de competencias con el fin de constituir una cartera de competencias (portafolio) en contextos diferentes de la adquisición formal, reduciendo así el interés de tal planteamiento. En el 2006, alrededor de seis millones de NVQs habían sido concedidos en el Reino Unido, desde que fueran introducidos en el año 1980. Es una prueba de oportunidad para los individuos. Varias ventajas del potencial para los individuos del reconocimiento anteriormente al aprendizaje son identificados en la literatura. Sin embargo no se identificó ningunos datos con la investigación, que demuestra específicamente las ventajas de los procesos de VAE para los individuos. Las ventajas potenciales incluyen por ejemplo, el que:

- Reducía el tiempo requerido para terminar una calificación,
- Reduce el costo de adquirir una calificación,
- Recibe el reconocimiento de los conocimientos y de las capacidades ya adquiridas, por ejemplo, en el lugar de trabajo,
- Evita la necesidad de estudiar cosas que el principiante ya sabe.

## Conclusión

El dispositivo de RVEA tiende cada vez más a aparecer como un objeto de polémica, asociado a los intereses que están en juego a niveles ocultos de poder, revelador de una evolución inevitable de la sociedad, en la cual, nacen distintas reivindicaciones culturales, símbolo de múltiples conocimientos, remitiendo a los intereses en juego, tanto personales como sociales y económicos, fijados en las opciones políticas y legislativas. En un mundo en constante evolución, problemáticas transversales, tales como la integración de un individuo a su sociedad, la estabilización de las trayectorias tanto individuales como colectivas, pueden ser identificadas; y tienden a contribuir tanto al reconocimiento de los espacios territoriales como a la de los individuos, con el fin de que éstos puedan inscribirse en relación con su nuevo entorno. En este sentido, el modelo social europeo presenta perspectivas que son susceptibles influir en las opciones políticas y sociales de países considerados como menos desarrollados, en particular, en la perspectiva del aumento del nivel global de cualificación de su población, generando al mismo tiempo cambios culturales que pueden chocar con los métodos y el funcionamiento heredados de su historia.

A partir de los datos recogidos y explotados, se podría pensar que la aplicación del dispositivo de RVEA preocupa esencialmente a los individuos dotados de recursos (capital cultural, económico, social...), los actores políticos, sociales, económicos, que evolucionan en espacios y territorios abiertos al diálogo social, así como a la expresión de las necesidades de formación en una perspectiva de aproximación con la producción. Ahora bien, si se acepta el principio, según el cual, el incremento de la calidad de vida y el desarrollo social y económico de las poblaciones vulnerables, dependen de la constitución y el refuerzo progresivo de un capital humano cualificado, se comprende mejor el papel estratégico que se pueden tener las acciones destinadas a ayudar a públicos, especialmente, desfavorecidos desde el punto de vista académico. El desarrollo de la RVEA, que ésta sea no formal o informal, presenta verdaderas ventajas para el aumento del reconocimiento de los conocimientos adquiridos en Europa. Así pues, al tomar apoyo en los datos de 2010, si los países de la Unión Europea pueden ser agrupados en función del nivel de desarrollo o aplicación de un dispositivo de validación de la experiencia adquirida, sin embargo, él convienen tener en cuenta la complejidad de las situaciones y de los distintos contextos nacionales. En efecto, diferentes factores influyen en la aplicación de estos dispositivos, poniendo de relieve los retos que quedan por estar incluidos, tanto en los procesos de evaluación como en las metodologías que deben movilizarse. Así por ejemplo, el desarrollo de la validación de la experiencia adquirida permite de observar que en relación con este dispositivo hay un aumento en el número de estudiantes, especialmente en Francia, Finlandia, y Portugal<sup>22</sup>.

---

22

Hawley j., Souto Otero M. and Duchemin C. (2010), Update of the European Inventory on Validation of Non formal and Infomal Learning – Executive summary of Final Report, Cedefop.

Así, sería finalmente, a la vez, una cultura de la convergencia impulsada por la Comisión Europea incitando a la armonización de las prácticas y a la creación de dispositivos de educación a lo largo de la vida, y un planteamiento de adaptación dependiendo de prácticas culturales y territorializadas, cuyo objetivo sería no sufrir ninguna forma de marginalización, y las cuales serían portadoras de paradojas en términos de aproximación lógica de los territorios y de los actores, representantes de la naturaleza habilitante y vinculante inherente al dispositivo de reconocimiento y validación de la experiencia adquirida RVEA, resultante de los aprendizajes no formales e informales, en la perspectiva del desarrollo de la política europea para la juventud en el año 2020<sup>23</sup>.

Por lo tanto, si el tema de la globalización adquirió una importancia política central, es según Touraine A. (2005), por una razón que no es económica, sino ideológica, teniéndolos de esta opción queriendo hasta cierto punto imponer la idea que ningún método de reglamento social o político de una economía mundializada no era ya ni posible ni deseable, debido a que la economía se situaba en adelante a un nivel mundial y que no existía autoridad capaz de imponer limitaciones a la actividad económica a ese nivel. Y, según sus observaciones, la globalización llevaba en ella la voluntad de construir un capitalismo último, liberado de toda influencia exterior, ejerciendo su poder sobre el conjunto de la sociedad. Así pues, el nuevo “método de modernización”, fundado sobre la libre empresa y asociado al papel central del mercado en la asignación de los recursos, se habría instalado por todas partes, implicando por consiguiente el reconocimiento de la experiencia adquirida, no formal o informal, en los meandros de los culturales y de las relaciones sociales de la universalización.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. y THOMAS A. (1995). *Apprentissages interculturels*. Paris : Armand Colin.
- ALONSO N. (2010). European Inventory on Validation of Non formal and Informal Learning 2010 – Country Report : Spain. Bruxelles :The European Center for Development of Vocational Training Editions.
- APPADURAI A. (2001). *Après le colonialisme, les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris : Payot.
- ARBIZU, F. (2007). *Cualificaciones profesionales: bisagra entre el empleo y la formación*. Avances en Supervisión Educativa, 7.
- ARBIZU, F. (2010). *Marco europeo y nacional de cualificaciones*. Herramientas: revista de formación y empleo, 105.
- BESSON, E. (2008). *Valoriser l'acquis de l'expérience : une évaluation du dispositif de VAE*, Secrétariat d'état chargé de la prospective, de l'évaluation des politiques publiques et du développement de l'économie numérique, Rapport au premier ministre.
- CAMILLIERI, C. (1993). *Le relativisme culturel, du culturel à l'interculturel*, in *L'individu et ses cultures*, coll. Espaces interculturels. Paris : L'Harmattan.
- CAVACO, C. (2007), *Reconhecimento, validação e certificação de competências : complexidade e novas actividades profissionais*". Revista Sísifo nº 2, Jan/Abril 2007, pp21-34, FPCE, Lisboa.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2004). *Conclusions of the council and of the representatives of government of the member states meeting within the council on common european principles for identification and validation of non-formal and informal learning*.
- DE ARRIBA, J.D. (2007), *Educar para participar en educación de personas adultas mediante una alfabetización científica de CTS*, Revista Iberoamericana de Educación, 44 (2), 1681-5653.
- DELORY-MONBERGER, Ch. (2003). *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos.
- DEPP. (2010). *La VAE dans l'enseignement supérieur en 2009*, note d'information, février 07-08.
- DUBAR, Cl. (2001). *La crise des identités professionnelles*. Paris : PUF.
- DYSON C. et KEATING J. (2005), *Recognition of prior learning : policy and practice for skills, learned at work*, 72 p.
- ECHEVERRIA, B. (2002). Gestión de competencias de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1).
- EUROSTAT (2010), *L'Europe en chiffres. L'annuaire d'Eurostat 2010*, Bruxelles, Union Européenne.
- GIDDENS, A. (1995) La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- GOBIERNO VASCO (2008). *El reconocimiento de la competencia profesional en el País Vasco*. Vitoria, Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.

GUILLAUMIN C. (1994), *Quelques considérations sur le terme « culture »*, in Vermes G. et Fourier M., *Ethnicisation des rapports sociaux. Racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes*, volume III, Paris, coll. Espaces interculturel, L'Harmattan.

KOK W. (2003), *Conseil de l'Union européenne*, 2004b, *Commission européenne*, 2007a.

LAFONT P., PARIAT M. (2007), *La validation des acquis de l'expérience, vecteur d'un possible renouvellement des relations partenariales entre organismes de formation et entreprises*, in Dardy C., Frétigné C. (coord.), *L'expérience professionnelle et personnelle en questions*, Paris, coll. Logiques sociales, L'Harmattan.

MIRANDA, C y MEDINA O (2009). *Los sistemas de reconocimiento y acreditación de competencias. La experiencia piloto de Canarias: acreditación para el Título de Técnico en Cocina*. Sta Cruz de Tenerife: Instituto Canario de las Cualificaciones Profesionales.

OCDE (2007), *Recognition of non-formal and informal learning in Denmark*, Paris, OCDE : Publisin

RETORTILLO OSUNA, A. (2011). *La evaluación, reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales en el ámbito universitario: elementos para el debate*, Revista Electrónica Interuniversitario de Formación del Profesorado, 14 (1).

TESSARING M., WANNAN J. (2004), *Vocationnal education and training-Key to the future. Lisbon-Copenhagen-Maastricht: mobilizing for 2010*, Office for Publications of the European Communities, Cedefop synthesis of the Maastricht Study, 68 p.

TOURAINE, Alain (2005), *Un nouveau paradigme : Pour comprendre le monde aujourd'hui*, Fayard.

UGT (1998). *Informe comparativo de modelos europeos de acreditación de competencia*. Proyecto Valprof.

WERQUIN, P. (2008). *Sistema de cualificaciones. Puentes para el aprendizaje a lo largo de la vida*. OCDE. Instituto Nacional de la Cualificación. Ministerio de Educación, política social y deportes. Publicado por acuerdo

### **Articulo revista:**

PEREZ, Lidia, MENDOZA Myriam (2011), *Evaluación de un procedimiento de validación y acreditación de competencias profesionales*, Revista de Investigación en Educación, n° 9 (2).

SOUTO-OTERO Manuel (2009), Que construye las mentes de la gente: Cómo puede revisar hágase más atractivo ¿y relevante a las necesidades económicas? Revisión paritaria en “hacia un nuevo sistema de la formación profesional más ajustado a las nuevas capacidades y requisitos de formación del mercado de trabajo”. ESPAÑA, 25-26 de mayo.

**Textos jurídicos:**

BOE (1999). *Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones.* Madrid: Boletín Oficial del Estado, de 16 de marzo de 1999.

BOE (2002). *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.* Madrid: Boletín Oficial del Estado, de 20 de junio de 2002.

Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, *de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral.* BOE nº 205, de 25 de Agosto de 2009.

REAL DECRETO 900/2007, de 6 de julio, establece la *creación de un Comité para la definición del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior* en cumplimiento del compromiso suscrito el 20 de mayo de 2005 en Bergen.

REAL DECRETO 1892/2008, de 14 de Noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. BOE nº 283, 24 Noviembre de 2008.

REAL DECRETO 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. BOE 185, de 3 Agosto de 2011.

COMISION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2005). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Bruselas. [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2005/com2005\\_0548es01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2005/com2005_0548es01.pdf)